

Menck, Peter

Friedenserziehung. Ein didaktisches Lehrstück?

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 5, S. 709-715



Quellenangabe/ Reference:

Menck, Peter: Friedenserziehung. Ein didaktisches Lehrstück? - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 5, S. 709-715 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144561 - DOI: 10.25656/01:14456

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144561>

<https://doi.org/10.25656/01:14456>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 5 – Oktober 1987

I. Thema: Sozialpädagogik

REINHARD FATKE/
WALTER HORNSTEIN

Sozialpädagogik – Entwicklungen, Tendenzen und Probleme. Zugleich eine Einführung in den Themenschwerpunkt dieses Heftes 589

WALTER HORNSTEIN/
CHRISTIAN LÜDERS

Arbeitslosigkeit – und was sie für Familie und Kinder bedeutet. Kritik der Forschung und Entwicklung von Forschungsperspektiven in pädagogischer Sicht 595

WERNER SCHEFOLD

Organisierte Sozialisation und individualisierte Hilfe. Sozialpädagogische Probleme am Beispiel von „Schülerhilfen“ 615

CHRISTIAN LÜDERS

Der „wissenschaftlich ausgebildete Praktiker“ in der Sozialpädagogik – zur Notwendigkeit der Revision 635

II. Weitere Beiträge

HANS JÜRGEN FINCKH

Die Zweiseitigkeit des Exemplarischen 655

DIRK AXMACHER

Widerstand gegen Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert – Eine historisch-systematische Fallstudie 675

KLAUS-PETER HORN

Das „Tagebuch“ des Walahfrid Strabo in der Geschichte der Pädagogik. Traditionsstiftung und Didaktisierung vs. Forschung 693

PETER MENCK

Friedenserziehung – Ein didaktisches Lehrstück? 709

III. Rezensionen

- KNUT NEVERMANN HANS-G. ROLFF/GEORG HANSEN/KLAUS KLEMM/
KLAUS-JÜRGEN TILLMANN (Hrsg.): Jahrbuch der
Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspekti-
ven. Bd. 1-4 717
- KNUT NEVERMANN KLAUS KLEMM/HANS-G. ROLFF/KLAUS-JÜRGEN
TILLMANN: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der
Reform, Zukunft der Schule 717
- REINHARD BADER HERMANN BUDDE/KLAUS KLEMM: Der Teilarbeits-
markt Schule in den neunziger Jahren 722
- REINHARD BADER CARL-LUDWIG FURCK: Revision der Lehrerbildung.
Zum Problem der Einstiegsarbeitslosigkeit von Leh-
rern 722
- ANDREAS FLITNER KLAUS HÜFNER/JENS NAUMANN/HELMUT KÖHLER/
GOTTFRIED PFEFFER: Hochkonjunktur und Flaute.
Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland
1967-1980 727
- GÖTZ SCHINDLER LUDWIG HUBER (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisa-
tion in der Hochschule (Enzyklopädie Erziehungswis-
senschaft. Bd. 10) 731
- GÖTZ SCHINDLER DIETRICH GOLDSCHMIDT/ULRICH TEICHLER/
WOLFF-DIETRICH WEBLER (Hrsg.): Forschungsge-
genstand Hochschule. Überblick und Trendbe-
richt 731

IV. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 737

Contents

I. Topic: Social Work

REINHARD FATKE/ WALTER HORNSTEIN	Introduction 589
WALTER HORNSTEIN/ CHRISTIAN LÜDERS	Unemployment and its Impact on Family and Children. A Critique of Available Research and an Outline of Perspectives for Pedagogical Research 595
WERNER SCHEFOLD	Organized Socialization and Individualized Support – Problems of Social Work in Student Support-Programs 615
CHRISTIAN LÜDERS	The Social Work Professional as “Scientifically Trained Practitioner” 635

II. Discussion

HANS JÜRGEN FINCKH	The Two Sides of the Exemplary 655
DIRK AXMACHER	Resistance to Further Education of Craftsmen in the Nineteenth Century – A Historiosystematic Case-Study 675
KLAUS-PETER HORN	Walahfrid Strabo’s Diary in the History of Education – Traditionalizing and Didacticism vs. Research 693
PETER MENCK	Peace Education – A Paradigm for Didactics? 709

III. Book Reviews 717

IV. Dokumentation

New Books 737

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Kleinschönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Gabriele Schmelz (Redaktionsassistentin), Sybelstr. 6, 1000 Berlin 12

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1987 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 98,- + Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 78,- + Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 24,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegen Prospekte der Verlagsbuchhandlung Julius Klinkhardt, 8173 Bad Heilbrunn, und des Quadriga Verlags, Berlin und Weinheim, bei.

Friedenserziehung – Ein didaktisches Lehrstück?

Da haben die Kultusminister ihren jeweiligen Landeskindern „Friedenserziehung“ oder etwas Ähnliches verordnet. Einig waren sie sich nicht. Bei einem so gewichtigen Anliegen – dem Frieden – bedarf es des pädagogischen Kommentars: Die Aufgabe ist so wichtig, daß die Schule sich ihr nicht entziehen kann; gleichwohl hieße es, Schule und Lehrer hoffnungslos überfordern, wenn man ihnen die ganze Verantwortung für den Frieden in der Welt aufbürden wollte – so ANDREAS FLITNER (1986) in seinem Aufsatz über „Friedenserziehung im Streit der Meinungen“. Eine wohltuend vernünftige Besinnung auf die Aufgaben und Möglichkeiten von Unterricht in der Schule ist das angesichts des beängstigenden Angebots, mit dem „Frieden“ nicht nur die Welt, sondern auch die ganze systematische Pädagogik gleich mit zu heilen, das man kurz zuvor in derselben Zeitschrift lesen konnte (HUSCHKE-RHEIN 1986). Mit dem Fazit von FLITNER bin ich also einverstanden. Nicht hierzu, sondern zu drei Problemen im Zusammenhang mit seiner Argumentation möchte ich etwas anmerken: zur Frage danach, wie die Friedenserziehung in die Schule kommt; zur Rolle der Lehrer im Zusammenhang des Unterrichts in Friedenserziehung und zum „erziehenden Unterricht“.

1. Wie kommt die Friedenserziehung in die Schule?

Hinter FLITNERS Schilderung des „Konflikts in der KMK“ steht die Frage danach, wie das Thema „Friedenserziehung“ in die Schule kommt. Die Antwort ist ganz einfach: so wie jedes andere in der Gesellschaft brisante Thema auch. Und wie geht das? In der Lehrplantheorie müßte begrifflich gefaßt sein, was FLITNER anschaulich schildert. Ich beziehe mich auf ERICH WENIGERS Konzept. Auch wenn es inzwischen an die 60 Jahre alt ist, so ist es in seinen Grundlinien durchaus nicht überholt (s. dazu BLANKERTZ 1969; weiterführend WESTPHALEN 1985; KÜNZLI 1986). Ich beziehe mich deswegen auf WENIGER, weil seine Theorie im Unterschied zur Curriculumsdiskussion, nach der die Wissenschaft – vor allem die Bildungswissenschaft – für alle als „Curriculum“ bezeichneten Aktivitäten verantwortlich gehalten wird (so in nuce und programmatisch: ROBINSOHN 1967), empirisch gehaltvoll ist: Sie begreift die Praxis und schreibt ihr nicht etwa vor, wie sie zu organisieren wäre und sich zu verstehen hätte. Eine derartige Theorie brauchen wir, wenn wir das in Frage stehende Problem zu verstehen suchen.

Im Lehrplan steht „was im Unterricht gelten soll“; „jede Gruppe der Gesellschaft, ... die dauernd und in der Breite auf die Jugend wirken will, (muß) versuchen, Anerkennung und Stellung in den geltenden Lehrplänen zu erhalten“ (WENIGER 1952, S. 22). Konsens ist dabei nicht von vornherein zu erwarten, vielmehr ein „Kampf um den Lehrplan“ (ebd.). Dafür, daß das nicht ein Kampf aller gegen alle wird, ist der Staat zuständig: „Träger des Lehrplans und regulierender Faktor ist, seit es Lehrpläne im modernen Sinne gibt, ... der Staat“ (ebd., S. 33) – nicht die Wissenschaft, auch nicht die Pädagogik, nicht die Kirchen und nicht die Bundeswehr.

Die Lehrplantheorie, die WENIGER skizziert hatte, trifft die Praxis, die hier zur Debatte steht: in welcher Schule regiert und verwaltet wird und in der Vorgaben für die Arbeit in der Schule gemacht bzw. der Rahmen für legales Handeln in der Schule abgesteckt werden: die Praxis von Lehrplanarbeit also.

Wie der Staat in der Bundesrepublik diese Aufgabe wahrnimmt, wissen wir. 1983 haben „mit der Lehrplanentwicklung befaßte Beamte der Schulverwaltungen oder der diesen nachgeordneten Institute“ (BUND-LÄNDER-KOMMISSION 1984, S. 18) diesbezüglich den folgenden Konsens formuliert:

Lehrplanarbeit wird idealtypisch von „einer höchstens sechs- bis achtköpfigen Lehrplankommission“ gemacht, „die überwiegend aus fachlich kompetenten Lehrern besteht. Sie wird vom Kultusministerium einberufen, selten ausgeschrieben. Für die Lehrplanentwicklung erhält sie allgemeine Vorgaben (u. a. Leitziele, Lehrplanmodelle) und einen speziellen Arbeitsauftrag. Nach etwa ein bis zwei Jahren legt sie dem Kultusministerium einen Lehrplamentwurf vor, der in der Regel nach bestimmten Anhörungsverfahren und einigen Modifizierungen zur Erprobung freigegeben wird.“ (ebd., S. 26).

Ich zitierte das nicht, wenn es sich nicht pünktlich mit den Befunden deckte, die zwei empirische Studien zur Lehrplananalyse erbracht haben, über deren eine soeben berichtet wurde (HALLER 1973; HAFT u. a. 1986; HAFT/HOPMANN 1987; MENCK 1987). Damit wissen wir auch, daß gesellschaftliche Interessengruppen – wie in unserem Falle die Bundeswehr (übrigens nicht die „Verteidigungspolitik“) – mit ihren Wünschen an die Schule nicht direkt zum Zuge kommen.

Und ganz wie es demnach zu erwarten ist, sind in der Praxis den „für die Schule Verantwortlichen“ in der Tat „die Alarmlichter“ angegangen (FLITNER 1986, S. 764): eben den Kultusministern. Daß sie sich nicht einig sind, hängt mit der föderativen Verfassung unseres Staates zusammen und mit den Machtverhältnissen im Staate, spricht also nicht gegen jene Lehrplantheorie, sondern allenfalls für eine politikwissenschaftlich vermittelte detaillierte Ausarbeitung derselben.

„Friedenserziehung im Streit der Meinungen“ – das ist heute ein ebenso eindringliches Lehrstück für die Lehrplantheorie wie die Computer-Grundbildung und wie vor Jahren die Hessischen Rahmenrichtlinien, die Richtlinien für den Politikunterricht in Nordrhein-Westfalen oder vielleicht auch die Sexualkunde. Und deswegen ist es durchaus nichts Besonders.

Die Lehrer als Bekenner?

„Der ‚unpolitische‘ Lehrer ist ... ein pflichtvergessener Erzieher, der entweder aus Angst vor Kollisionen und Spannungen oder aus eigener politischer Gleichgültigkeit seine Aufgabe nicht erfüllt“ (FLITNER 1986, S. 770). Wie ist das gemeint: „unpolitisch“? Meint FLITNER mich, wenn ich in meinem Mathematik-, Latein- oder Sportunterricht keine „Fragen der politischen Orientierung“ behandle oder wenn dort die Probleme der Friedenserhaltung nicht vorkommen? Daß Lehrer politische Subjekte sind, ist trivial und didaktisch zunächst einmal ziemlich irrelevant, allenfalls unterrichtsmethodisch bedeutsam (im Zusammenhang mit der Motivation vielleicht). Als Lehrer haben sie eine andere Aufgabe als die, sich und ihre Weltanschauung in den Unterricht einzubringen: Die Sachen sind es, die sie den

Schülern so nahezubringen haben, daß die sich damit auseinandersetzen können. Und da ist wiederum trivial: Eine Sache kann nur nahebringen, wer sich auf sie versteht. Das heißt mehr, als es zunächst den Anschein haben mag.

Die Sachen, die Inhalte des Unterrichts stehen für die Welt, in der Schüler und Lehrer leben (werden). In der Arbeit an den Sachen können Schüler sich also ein Bild von dieser Welt erarbeiten. Anders herum: Die Welt, in der sie leben, ist von Menschen gestaltete Welt, ist „gesellschaftlich konstruierte Wirklichkeit“, wie die Soziologen BERGER und LUCKMANN (1966) das ausdrücken. In dieser Welt ist gleichsam das aufgehoben, was Menschen als Menschen sind und vermögen, Menschlichkeit und Unmenschlichkeit. Arbeit im Unterricht, in dieser – didaktischen – Hinsicht gesehen, bestünde dann darin, daß sich die Arbeitenden Menschheit aneignen und in dieser Arbeit sich als Menschen bilden (vgl. dazu MENCK 1986).

Was nun die Lehrer angeht, die solche Arbeit anleiten, so muß ein wesentlicher Aspekt ergänzt werden. Die gesellschaftlich konstruierte Wirklichkeit, das Welt-Bild gibt es nicht. Insofern müssen die Inhalte des Unterrichts in der Schule aus dem prinzipiell in der Gesellschaft verfügbaren Wissen ausgewählt werden, nicht nur also wegen der beschränkten Kapazität eines jeden Lernenden, sondern auch wegen der Pluralität möglicher Welt-Bilder. Nehmen wir die referierten Aspekte der Lehrplantheorie dazu, dann ergibt sich: Die Inhalte, wie der Lehrplan und beispielsweise auch die Schulbücher sie enthalten, sind mit staatlicher Autorität legitimiert und entsprechen in diesem Sinne der herrschenden Sicht der Dinge.

Wenn es in der KMK einen Konflikt gibt: hie „Friedenserziehung“, da „Erziehung zur Verteidigungsbereitschaft“, so zeigt das nur, daß das Konstrukt einer „herrschenden Sicht“ eine grobe Vereinfachung ist und recht komplexe Prozesse der politischen Auseinandersetzung nicht erfaßt. An der den Inhalten inhärenten staatlich legitimierten Autorität ändert das nichts.

Und es ändert nichts an der Aufgabe von Lehrern: Vielmehr übermitteln sie – um den weitesten Oberbegriff für die „Methode“ zu gebrauchen – die besagten Sachen, und zwar gleichsam in zweifacher Referenz, nämlich als

- autorisierte Auslegung von Menschheit und als
- Medium, in dem Schüler sich Menschheit aneignen können, als Möglichkeit also etwa, sich auf ihre Weise „Frieden“ anzueignen und in ihre Orientierungen und Handlungen zu übersetzen.

Das ist nicht wenig, im Gegenteil. Und ich lasse es mir, sagen wir: dem vorhin gedachten Mathematiklehrer, auch nicht gerne durch eine Art von Lernzielarithmetik („nicht nur kognitiv“ bzw. „informierend“) aus der Hand nehmen.

Bei WENIGER sieht das, beiläufig, so aus: Im Lehrplan ist das umschrieben, von dem die erwachsene Generation überzeugt ist, daß die heranwachsende es zu ihrem geistigen Besitz machen muß. Der Lehrer, eigentlich der Adressat des Lehrplans, muß dies den Schülern in einer ihnen verständlichen Form verbindlich zur Bearbeitung und Aneignung weitergeben. Die Verbindlichkeit resultiert aus den Aufgaben, die heranwachsenden Menschen durch ihre Existenz in der Gesellschaft gestellt und von ihnen zu bewältigen sind, und aus dem über die Sache – Themen des Unterrichts – vermittelten Anspruch auf eine menschliche Bewältigung dieser Aufgaben.

Auch FLITNER scheint mir, könnte die Sache so sehen, wie der Hinweis auf AUGUSTINUS und die Erörterung des Indoktrinationsproblems zeigen: „... unter

dem Anspruch des Glaubens ...“ (FLITNER 1986, S. 770) und dementsprechend: unter dem Anspruch des Friedens – ja, das ist es, was unverzichtbar ist. Nur: Auch denjenigen Lehrern müssen wir unterstellen, daß sie unter dem Anspruch des Friedens stehen, die ihn für sich in „Wehrbereitschaft“ übersetzen. Wenn „moralisches Engagement der Lehrer“, dann das Engagement für jenes Gut, das allem Reden und allem Arbeiten im Unterricht an „Friedenspartnerschaft“ und „Wehrbereitschaft“ vorausgesetzt ist und ihm seinen Sinn gibt – das für den Frieden. Damit bin ich bei meiner dritten Anmerkung.

3. Erziehender Unterricht?

Wie sollte das gehen? Dadurch, daß Lehrer in der Schule nicht nur unterrichten, sondern auch erziehen? Von JOHANN FRIEDRICH HERBART übernehmen wir heute nicht so sehr den Begriff als vielmehr die Rede vom erziehenden Unterricht. Weil FLITNER ihn etwas anders versteht als ich, vorweg ein paar Anmerkungen dazu:

HERBART hat den Begriff, den er dann später formelhaft benutzte, am Anfang seiner „Allgemeinen Pädagogik“ eingeführt: „Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht“ (HERBART II, S. 22). Interessant, weil heutiger Inanspruchnahme von HERBART entgegenstehend, daß dies eine Bestimmung des Begriffs der „Erziehung“ und nicht des „Unterricht“ ist: keine Erziehung ohne Unterricht (so später noch einmal deutlich in den „Pädagogischen Briefen“, HERBART II, S. 161). Und was ist „erziehender Unterricht“? Solcher, dem „alles an der geistigen Tätigkeit (liegt), die er veranlaßt“ (HERBART II, S. 181).

Dies wirft einen Hinweis darauf ab, wo man die Denkmittel finden könnte, das Dilemma begrifflich zu bewältigen, das FLITNER in die Frage faßt: „Unterrichten oder erziehen?“ (FLITNER 1986, S. 764). Denn: Daß „Unterricht ... immer schon in eine ‚Erziehung‘ eingebettet und durch sie bestimmt“ sei, daß demnach „beides miteinander zu bedenken“ sei (ebd., S. 765), das reicht doch nicht, zumal dann nicht, wenn auf der nächsten Seite dann doch Ziele des Unterrichts von denen der Erziehung unterschieden werden:

„Dem Unterricht kann man offenbar leichter Ziele setzen ... Für die Erziehung ... lassen sich die ‚Ziele‘ nur mit großer Vorsicht formulieren“ (ebd., S. 766) – was FLITNER dann mit großer Vorsicht und eher kritisch mit Bezug auf diesbezügliche Unternehmungen in der pädagogischen Friedensdiskussion versucht.

Das Dilemma löst er, so scheint mir, dadurch, daß er einfach einen alten Begriff aufnimmt: Er sagt durchweg „Schulerziehung“, wenn er von den Aufgaben der Schule redet. Aber damit allein ist es weder begriffen noch gelöst. Die Spur, die er mit Hinweis auf HERBART legt, führt uns allerdings mitten in eine Diskussion, in der die Denkmittel für ein angemessenes Begreifen der didaktischen Problematik, also auch von Friedenserziehung in der Schule, bereitgestellt worden sind, die Denkmittel also für die Suche nach einer Schule, die „sich nicht auf einen neutralisierten Unterricht“ beschränkt (ebd., S. 765). Ich meine das Konzept der „kategorialen Bildung“ bzw. das der „Bildungskategorie“ und hier insbesondere den Topos der „didaktischen Differenz“ von „Wissen und Gewissen“ (KLAFFKI 1958; DERBOLAV 1960; FISCHER 1975). Ich habe die Sache in den 60er Jahren bei FRANZ FISCHER und JOSEF DERBOLAV gelernt und mir so zurechtgelegt:

Voraussetzung aller didaktischen Überlegungen ist der unmittelbare, praktische Umgang von Menschen mit und in ihrer alltäglichen Welt. Man mag dabei an frühere Epochen der Menschheit denken, in denen die (wissenschaftliche) Reflexion noch nicht institutionalisiert war, oder an frühe Stadien der Entwicklung eines Kindes (so auch DERBOLAV 1960, S. 23): Was die Welt ist und wie in ihr zu leben und zu handeln ist, das weiß man selbstverständlich, ohne daß man es zu sagen brauchte oder gar zu sage wüßte. – Das Grundproblem der Didaktik entsteht nun da, wo in Distanz zum praktischen Umgang in theoretischer Absicht, am Kriterium der Wahrheit orientiert, Wissen erzeugt und gelehrt wird. Das Problem liegt in der Distanz und darin, daß damit das Moment verantwortlichen Handelns suspendiert wird, das für den Umgang konstitutiv ist. Im Wissen als solchem liegen keine Motive, die zu „moralischem Engagement“, zum Engagement für den Frieden etwa nötigten. Wäre Wissen, im Unterricht tradiert und erarbeitend angeeignet, nur um seiner selbst willen gelehrt und angeeignet, dann widerspräche das dem Postulat der Aufklärung, unter dem sowohl seine Produktion – Wissenschaft – als auch seine Tradierung – Unterricht – angetreten sind und noch heute stehen: Es soll praktisch werden und der humanen Gestaltung der menschlichen Verhältnisse dienen.

Es gäbe einen Königsweg: Mit dem Wissen zugleich könnten die allgemeinen Maximen vermittelt werden, gemäß denen es anzuwenden wäre. Für aufgeklärte Bürger wäre das eher ein Rückweg in einen voraufgeklärten Zustand einer heteronomen Moral. Vielmehr müßten im Wissen selbst unabweisbar die Motive verankert und aufzudecken sein, die den Wissenden zu einer menschlichen Praxis nötigen – so hat DERBOLAV das Problem formuliert. Er hat dabei eine heute vielleicht ungewohnte, möglicherweise mißverständliche Begrifflichkeit verwendet und von der Frage nach dem „Bildungssinn‘ der Lehrgehalte“ gesprochen (ebd., S. 27); das Problem liege in einer „didaktischen Differenz“ von Wissen und Gewissen; in der Vermittlung von Wissen müsse „dem Gewissen des Educandus ... ein verbindliches Normen- und Motivationssystem“ erschlossen werden (ebd., S. 25). Was ist darunter zu verstehen? Was ist die Lösung, die er unter dem Titel der „Bildungskategorie“ zur Diskussion stellte?

DERBOLAV erinnert an den „praktischen Auftrag (der) szientifischen Auslegung der Umgangserfahrung“ in Wissen, der darin bestehe, daß „potentielle Handlungssituationen nach ihren Möglichkeiten sach-, situations- und normgerechter Bewältigung zu erschließen“ sind (ebd., S. 35). Das Wissen verweist ja tatsächlich unabweisbar auf Praxis als zu bewältigende Aufgabe, unabweisbar deswegen, weil es dieser Aufgabe seine Entstehung verdankt, weil nur sie seine Produktion rechtfertigt. „Bildungskategorien“ hätten nun – analog zu der „gegenstands- und wissenskonstitutiven Funktion“ der theoretischen Kategorien – „die Aufgabe der Norm- und Wissenskonstitution“ zu erfüllen (ebd., S. 27); gemeint sind „die in den Sachgehalten (Wissenschaften) vorausgesetzten bereichsspezifischen Normstrukturen oder Sollensgehalte, die sich das Selbst im Bildungsgespräch erarbeitet und in denen es sich zugleich in Gestalt eines bestimmten Verantwortungshorizontes individuell strukturiert“ (ebd., S. 27f.).

Dies Letztere scheint neue Probleme mit sich zu bringen: Werden hier nicht die Normen, die den alltäglichen Umgang leiten, unkritisch als bestimmte Normen sozusagen aktualisiert (vgl. dazu MENCK 1975, S. 85)? Wohl nicht, dann jedenfalls

nicht, wenn man nicht an bestimmte Normen denkt, sondern an diejenigen „Sollensgehalte“, die die Alten als „Güter“ und „Tugenden“ bezeichnet haben. Für unser Thema hieße das: An „Frieden“ wäre zu denken, der bestimmten Normen wie Abrüstung, Verteidigung, Wehrpflicht vorausgesetzt ist und ihnen ihren Sinn gibt. DERBOLAV nennt unter einer Reihe von derartigen Differenzen zum Beispiel die von „Gerechtigkeit“ dort und „formalem Recht“ hier (DERBOLAV 1960, S. 37).

Das ist der Ansatz für eine theoretische Lösung des Problems, das FLITNER unter dem Titel „des erziehenden Unterrichts“ eingeführt hatte. Sie ist allerdings seinerzeit kaum weiter ausgearbeitet, das heißt zum Beispiel bereichsspezifisch, fachdidaktisch konkretisiert worden, auch von DERBOLAV nicht – wie sich denn die didaktische Diskussion insgesamt eher der Auswahl – und der Lernzielproblematik angenommen hat als der Aufgabe der didaktischen Analyse. Soviel könnte aber schon deutlich geworden sein: Vor einer so entfalteten „Bildungsdiagnostik hält ... die alte Antinomie von Erziehung und Unterricht nicht mehr stand“ (ebd., S. 36). Ob Antinomie oder ein Sowohl-Als-auch: Hielte man daran fest, so verschenkte man weiterführende Einsichten, die in der didaktischen Diskussion der 60er Jahre erreicht worden sind.

Und eine praktische Lösung, die mehr oder anders wäre, als daß Lehrer ihre politische Position in den Unterricht einzubringen hätten? Auch sie bedarf der Ausarbeitung, bei welcher das Augenmerk darauf zu richten wäre, daß und wie die Lehrer Dokumente, Reden, Karikaturen – Medien, in denen das „Wissen“ verfügbar ist – so zum Sprechen bringen, daß diese vom Frieden reden und von seiner Gefährdung. Dies tun übrigens auch die beiden Dokumente, aus denen FLITNER selbst zitiert (FLITNER 1986, S. 764), ebenso wie auch beide vom Nicht-Frieden sprechen (können).

Fazit: Ich denke, daß die alte didaktische Theorie, an die mich FLITNERS Bericht erinnert hat, durchaus nicht überholt ist. Seine Erörterungen zeigen mir allerdings, wie schwierig es geworden ist, das politische Problem ohne sie in eines der Didaktik umzuformulieren, und dies so, daß dabei Orientierung für Unterricht in der Schule geleistet wird, zwischen überzogenen Erwartungen und unangemessener Resignation.

Literatur

- BERGER, P. L./LUCKMANN, TH.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt 1970 (am. 1966).
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik (Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd. 6.) München ⁹1975 (1969).
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION (Hrsg.): Lehrplanentwicklung und Schulpraxis. Bericht über ein OECD/CERI-Seminar. Bonn 1984.
- DERBOLAV, J.: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik (1960), 2. Beih., S. 17–45.
- FISCHER, F.: Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften. Aus dem Nachlaß hrsg., eingel. und mit Nachworten versehen von D. BENNER und W. SCHMIED-KOWARZIK. Ratingen/Kastellaun 1975.
- FLITNER, A.: Friedenserziehung im Streit der Meinungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 763–777.

- HAFT, H., u. a.: Lehrplanarbeit in Kommissionen. Ergebnisse einer Untersuchung. Kiel 1986.
- HAFT, H./HOPMANN, ST.: Strukturen staatlicher Lehrplanarbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 381–399.
- HALLER, H.-D.: Prozeß-Analyse der Lehrplanentwicklung in der BRD. Konstanz 1973.
- HERBART, J. F.: Pädagogische Schriften. 2. Band. Pädagogische Grundschriften. Hrsg. von W. ASMUS. Düsseldorf/München 1965 (II). 3. Band. Pädagogisch-Didaktische Schriften. Düsseldorf/München 1965 (III).
- HUSCHKE-RHEIN, R.: Worin könnte der „wissenschaftliche Fortschritt“ der Pädagogik bestehen? Ein systempädagogischer Begründungsvorschlag am Beispiel der Friedenspädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 395–414.
- KLAFKI, W.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963, S. 126–1153 (1958).
- KÜNZLI, R.: Topik des Lehrplandenkens I. Architektur des Lehrplanes: Ordnung und Wandel. Kiel 1986.
- MENCK, P.: Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion. Studien zur Theorie des Lehrplans und des Unterrichts. Frankfurt 1975.
- MENCK, P.: Unterrichtsinhalt oder Ein Versuch über die Konstruktion der Wirklichkeit im Unterricht. Frankfurt/M./Bern/Basel 1986.
- MENCK, P.: Lehrplanarbeit nach ROBINSOHN. Beobachtungen anlässlich einer Befragung. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 363–380.
- ROBINSOHN, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1967.
- WENIGER, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1. Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim 1952.